

Fegter, Susann; Geipel, Karen; Hontschik, Anna; Kleiner, Bettina; Rothe, Daniela; Sabla, Kim-Patrick; Saborowski, Maxine

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 83-97. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Fegter, Susann; Geipel, Karen; Hontschik, Anna; Kleiner, Bettina; Rothe, Daniela; Sabla, Kim-Patrick; Saborowski, Maxine: Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 83-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192356 - DOI: 10.25656/01:19235*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192356>

<https://doi.org/10.25656/01:19235>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>
Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion

Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven

1 Einleitung: Äußerungen von Akteur*innen als Materialsorte für Diskurs- und Subjektivierungsanalysen

Diskurs- und Subjektivierungsanalytische Studien haben sich in der Erziehungswissenschaft zu einem wachsenden Forschungsfeld entwickelt, das theoretisch informierte, empirische Analysen zu Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnissen vorlegt und diese als Zusammenhang von Wissens-, Macht und Subjektformierungen untersucht (Fegter et al. 2015, Wrana et al. 2014, Truschkat/Bormann 2013). Im Zuge einer Kommentierung verschiedener diskursanalytischer Studien in der Erziehungswissenschaft wurden jüngst drei Typen von Materialsorten-Konstellationen als Heuristik vorgeschlagen: Erstens Korpora aus Texten und Bildern, die in Zeitungen, Archiven und Ähnlichem zugänglich sind; zweitens ethnographisch gewonnene Protokolle beobachteter Vollzüge des Handelns und Sprechens; drittens Äußerungen von Akteur*innen, die für eine Studie aufgezeichnet werden, wie z.B. methodisch erzeugte Selbstäußerungen oder ‚natürliche‘ Daten z.B. aus lebensweltlichen Alltagsgesprächen oder Lernberatungen (Fegter et al. 2015: 32).

Bezogen auf diese dritte Materialsorte – zu der auch Äußerungen aus Gruppendiskussion gehören – lassen sich wiederum drei Aspekte bestimmen, die ihre diskurs- und subjektivierungstheoretische Bearbeitung unterscheiden. Dies betrifft erstens den *Diskursbegriff* und die Frage, ob bei der Analyse der Äußerungen von Diskurs als diskursiver Formation oder von Diskursivität als Praxis ausgegangen wird (Wrana 2015, Kessl 2015). Es betrifft zweitens den *Subjektbegriff* und die Frage, ob die untersuchten Äußerungen in methodologischer Hinsicht deutenden Akteur*innen zugeschrieben werden. Dies kennzeichnet z.B. die Studie von

Freitag (2005), die anhand narrativ biographischer Interviews herausarbeitet, wie sich Subjekte eigenwillig gegenüber wissenschaftlich-institutionellen Ansprüchen behaupten (ebd.). Anders konzeptualisieren z.B. Jäckle (2015) und Jergus (2015) Äußerungen in Interviews als eine diskursive Praxis, die neben anderen diskursiven Praxen steht und auch Subjektivität als „relationale Größe im (...) Erzeugungsprozess von Diskursen“ (Jäckle 2015: 120) umfasst. Während im ersten Fall Methoden der Biographieforschung zur Auswertung der Äußerungen genutzt werden (z.B. hermeneutische Fallanalysen von Pfahl et al. 2015), sind es im zweiten Fall diskurs- und subjektivierungsanalytische Verfahren, z.B. der Positionierungsanalyse (Wrana 2015, Jäckle 2015). Ein dritter Unterschied – mit den vorangehenden verschränkt – besteht in der Konzeptualisierung der *Situiertheit der Äußerungen*. Äußerungen von Akteur*innen finden unter je spezifischen sozialen Bedingungen des Sprechens statt. Diese Situiertheit ist Bestandteil methodologischer Überlegungen und Auswertungsverfahren z.B. in der Biographieforschung oder Ethnographie. Bei den im engeren Sinne diskurs- und subjektivierungsanalytischen Zugängen zu Äußerungen von Akteur*innen wird diese Situiertheit unterschiedlich und häufig wenig reflektiert. Pascale Delormas arbeitet z.B. im Anschluss an Mainguenu mit dem Konzept der ‚Kommunikationssituation‘ (Delormas 2015: 59).

Material aus Gruppendiskussionen ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskurs- und Subjektivierungsforschung bislang noch relativ selten bearbeitet worden, daher liegt hierauf im Folgenden der Fokus.

2 Material aus Gruppendiskussionen aus verschiedenen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven

Im Folgenden werden verschiedene diskurs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen vorgestellt, die ihren Ausgang von einem gemeinsamen Transkriptauszug nehmen. Sie gehen mit unterschiedlichen Schwerpunkten den folgenden Fragen nach: Welche diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven lassen sich auf diese Materialsorte einnehmen? Für welche Erkenntnisinteressen bietet sich dieser Materialsorte an? Welche methodischen Zugänge sind geeignet, um Material aus Gruppendiskussionen diskursanalytisch auszuwerten? Welche erziehungswissenschaftlichen Gegenstände kommen auf diese Weise in den Blick? Der folgende Auszug aus einem Transkript stammt aus einer Gruppendiskussion mit Fachkräften einer Kindertagesstätte¹:

I: In Teil Zwei geht es um auch ein, ein Phänomen, was auch eine Veränderung in die Kitas bringen kann, dass gefordert wird, dass mehr Männer in Kitas arbeiten. Das gibt es ja irgendwie in der Werbung, in verschiedenen Modellprojekten und in Imagefilmen und so weiter. Und (lacht leise auf) und wir haben dazu eigentlich, wenn es klappt, Auszüge aus Radiobeiträgen mitgebracht, aber es scheint irgendwie schwierig zu sein, sonst kann ich das einfach improvisiert zusammenfassen. Also, es gab zum Beispiel wurden in so Projekten STRASSENBEFRAGUNGEN gemacht, wo nachgefragt wurde, was halten Sie denn von Männern in Kitas, und es gab so Kommentare wie, na ja, das ist doch nicht männlich genug, oder, na ja, das liegt doch den Frauen

1 Forschungsprojekt NeO: „(Neu)Ordnungen pädagogischer Professionalität und Geschlecht“ Zeitraum 09/2016-09/2018. Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG. Projektleitung Susann Fegter (TU Berlin) und Kim-Patrick Sabla (Universität Vechta)

irgendwie im BLUT, dass sie das irgendwie mit Kindern KÖNNEN. Und andere, die sagen, na ja, also, oft können doch Männer viel besser mit Kindern umgehen als Frauen. Also, wo man wirklich so in diesen kurzen Statements ganz, ganz viele Meinungen hatte und auch teilweise aber Erfahrungen, dass Eltern gesagt haben, wir hatten mal einen männlichen Praktikanten in der Kita und das hat irgendwie total super geklappt, alle Kinder fanden den toll. Und von daher würde ich SIE bitten, ein bisschen zu diskutieren über die FORDERUNG danach, dass jetzt mehr Männer in die Kitas kommen SOLLEN, wie Sie das SEHEN; wie Sie das vielleicht erlebt haben hier oder in anderen Kitas, welche Herausforderung Sie sehen, einfach, was sagen Sie zu dieser Forderung, dass Männer in Kitas kommen sollen oder MEHR Männer in Kitas kommen sollen.

B5: Ja bitte, sofort.

B3: Ja. Ich finde es super.

B5: Unbedingt.

(mehrere Befragte lachen)

B3: Ich habe hier einen männlichen Kollegen, also du und ich, wir arbeiten ja zusammen und man merkt das einfach, wenn ER mal seine Stimme erhebt, dann sind vor allen Dingen die JUNGS, (lacht auf) sind, gucken dann eher hin, als wenn ich irgendwie mal schimpfen muss also, weil, das ist einfach dieses, so, wie es auch damals halt war, ne, wenn der VATER mal auf den Tisch haut, dann wird da EHER hinter irgendwas gemacht, als wenn es die FRAU war.

B2: Also brauchen wir die Männer in den Kitas zum Auf-den-Tisch-Hauen.

(mehrere Befragte lachen leise)

B3: Zum Beispiel. Zum einen. / (Zeilen 11-51)

2.1 Method(olog)ische Reflexionen aus subjektivierungstheoretischer Perspektive²

Diesen ersten Zugang kennzeichnet im Anschluss an Butler (2006/2013) eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive auf Prozesse des Werdens zum Subjekt. Eine zentrale Annahme besteht darin, dass der Mensch nicht immer bereits ein Subjekt *ist*, sondern fortwährend als solches hervorgebracht werden muss. Diskurse bedingen dabei als Kontexte des Denk- und Sagbaren das Werden von Subjekten. Mit Bezug auf das Konzept der *Performativität* von Sprache lassen sich situierte Akte des Sprechens über etwas als *ein* Bereich der diskursiven Produktion und Verschiebung normativer Bedeutungen des Subjektseins verstehen. Für Subjektivierungen ist dabei die Annahme zentral, dass Subjekte in Prozessen der *Anrufung und Anerkennung durch Andere* als ‚spezifischer Jemand‘ entstehen. Dieses Geschehen ist jedoch nicht als einseitiges ‚Gemacht-Werden‘ zu denken. Mit der Figur der *Umwendung* ist die Annahme verknüpft, dass es ‚Ins-Verhältnis-Setzungen‘ zu den Anrufungen durch Subjekte bedarf, die dadurch paradoxer Weise fortwährend erst entstehen. Weiter ist für Prozesse der Subjektivierung die *Abgrenzung und der Ausschluss Anderer* konstitutiv,

2 Dieser Abschnitt 2.1. wurde von Karen Geipel verfasst.

den Butler anhand der heterosexuellen Matrix als regulierendes Prinzip der Geschlechtskonstitution aufzeigt. Als ein roter Faden durchzieht diese Theorieprämissen insofern eine ‚Angewiesenheit auf Anderes‘ bzw. ‚Andere‘.

2.1.1 Wie stellen sich aus dieser Perspektive Äußerungen aus Gruppendiskussionen dar?

Aus dieser diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive lassen sich Vollzüge von Äußerungen in Gruppendiskussionen als situierte diskursive Praxis begreifen (Geipel 2019). Das meint, diese als einen Ort der Produktion von normativen Bedeutungen und als eine Praxis zu verstehen, die Subjekte fortlaufend hervorbringt. Das Potenzial des induzierten Sprechzusammenhangs besteht darin, dass analytisch nicht allein den Zitationen Einzelner nachgegangen wird, sondern der Bedeutungsproduktion im *Zusammenspiel* von Äußerungsakten. An den Anschlussäußerungen Anderer kann sichtbar werden, *wie* Bedeutungen des Subjektseins strukturiert und transformiert werden, indem sie bestätigend wiederholt und weitergeführt werden, sich zu geltenden Ordnungen verdichten oder auch verschoben oder eingeschränkt werden. Anders als in Einzelinterviews können die anschließenden Äußerungen als eine Art ‚Korrektiv‘ fungieren, an denen sich aufschlüsseln lässt, inwiefern einzelne Äußerungsakte Anerkennung finden oder aber zur Disposition gestellt werden und sich normalisierende Manöver vollziehen.

Diese Perspektive auf Gruppendiskussionen zu beziehen bedeutet, Verfahren methodologisch anders zu begründen, als dies mit der dokumentarischen Methode und praxeologischen Wissenssoziologie bislang der Fall ist (ebd.). Mit dem Interesse an Prozessen des Werdens von Subjekten liegt es methodisch nahe, an Ansätze der empirischen Subjektivierungsforschung anzuschließen. „Positionierung“ ist dabei als eine heuristische Perspektive zu verstehen, empirisch ‚Umwendungen‘ nachgehen zu können. Sie dient zur Beschreibung von diskursiven Akten der Selbstkonstruktion, in denen Subjektpositionen hervorgebracht und eingenommen werden. Vor dem Hintergrund der Prämissen der diskursiven Performativität in Wiederholungen und den Spezifika des Sprechens in Gruppendiskussionen ist eine sequenzielle Positionierungsanalyse sinnvoll. Das bedeutet eine *doppelte Fokussierung* vorzunehmen: *Erstens* den Blick auf *einzelne Äußerungen* zu richten und diese daraufhin zu befragen, *welche* und *wie* Bedeutungen des Subjektseins im Vollzug hervorgebracht werden. *Zweitens* die Äußerungen in Verbindung mit Anschlussäußerungen zu analysieren. Konkrete Fragen an das Material sind dann:

- Wie positionieren sich die Sprechenden in den Äußerungen als (Geschlechts-)Subjekte?
- Welche normativen (Geschlechter-)Ordnungen werden in den Positionierungen (in welcher Weise) aufgerufen und als (un-)gültig hervorgebracht?
- Wie wird in der sequenziellen Folge an Positionierungen angeschlossen?

2.1.2 Was wird damit im konkreten Material sichtbar?

Mit einem Interesse an vergeschlechtlichender Subjektbildung fällt in den Blick, dass bereits in der Adressierung durch die Forscherin eine binäre Geschlechterunterscheidung vollzogen

und als existenzielle Bedingung des Subjektseins eingebracht wird, die dann in den Anschlüssen als Kontext für Positionierungen der Sprechenden fungiert.

Mit Blick auf die Selbst-Positionierungen lässt sich aufschlüsseln, dass und wie diese in dem Material wiederkehrend in Relation zum anderen erfolgen (Z. 40-45). Weiblichkeit und ‚Frau-Sein‘ werden explizit und implizit im Sprechen über Männer, Väter und die Relevanz einer Anwesenheit männlicher Kollegen in der Kita hervorgebracht, d.h. in Vollzügen der geschlechtlichen Unterscheidung und Zuschreibung gegensätzlicher Merkmale an Andere und das ‚Eigene‘ und deren Bewertung (hier in einer als geschlechterdifferenziert markierten Wirkmächtigkeit von ‚Maßregelungsinterventionen‘ des „Stimme Erhebens/Schimpfens“).

Mit Blick auf die Vollzüge von Anschlussäußerungen fällt auf, dass die binäre geschlechtliche Differenzierung in weiteren Zuschreibungen geschlechterdifferenter Reaktions- bzw. Handlungsweisen bestätigend wiederholt und weitergeführt wird (z.B. Väter als abwesend und familienernährend vs. Mütter als anwesend und fürsorgend).

Im Unterschied dazu ist insbesondere eine Stelle³ interessant, an der die Praxis festlegender Zuschreibungen vermeintlich eindeutiger Merkmale *problematisiert* und damit *nicht* ohne weiteres bestätigend iteriert wird. Die Äußerung von B1, Zeile 112: „*seitdem wir FSJler da haben nee, das darf nur [männl. FSJ-ler] machen weil, das ist MÄNNERARBEIT*“ thematisiert ein verstärktes Dramatisieren von Geschlechterdifferenzen durch Kinder sowie die Kopplung von als männlich codierten Tätigkeiten an die Subjektposition ‚Männer‘ als Konsequenz der Anwesenheit männlicher Kollegen in der Kita. Dies wird dann als Bedingung einer Einschränkung der *eigenen* Seinsmöglichkeiten markiert, nämlich in Bezug auf körperlich-handwerkliche Tätigkeiten: „*Vorher als er noch nicht da war ...und seitdem der FSJler da ist kommt das schon häufig...nur [männl. FSJ-ler] darf Bauarbeiter sein, weil nur Männer können Bauarbeiter sein*“ (Z. 115-125).

Die Äußerung lässt zum einen die Kontingenz von Geschlechtszuschreibungen deutlich werden. Zum anderen kann sie auch als Moment einer Infragestellung starrer Zuschreibungen gelesen werden - der Kopplung von als männlich codierten Tätigkeiten an die Subjektposition ‚Männer‘ -, die jedoch in der binären Unterscheidung verbleibt.

Mit den Äußerungen von B4: „*Wobei das eher phasenweise ist*“ und „*Ich finde nicht, dass das grundsätzlich so ist, dass uns das abgeschrieben wird...*“ und „*Aber ich denke es ist doch normal, dass die differenzieren so...*“ werden schließlich Konsequenzen der Unterscheidung für die eigenen Seinsbedingungen unter Bezug auf die ‚Norm‘ als legitim erklärt (Z. 127-140). Gleichzeitig wird das Plädoyer, Geschlechtssubjekte nicht dermaßen entlang starrer Merkmalszuschreibungen zu differenzieren fortgesetzt, das schon mit der Äußerung von B1 begonnen hatte: „*wir können das auch. Und der FSJler kann auch vielleicht Frauenkram machen*“.

Spannend wäre, die weiteren Vollzüge von Anschlussäußerungen genauer anzuschauen. Denn anhand dieser Materialsorte kann sichtbar werden, *wie* im Zusammenspiel der Äußerungen und Anschlüsse sowohl Bedeutungen des Subjektseins geordnet und strukturiert, aber auch destabilisiert und verschoben werden.

3 Aus Platzgründen wurde darauf verzichtet, den Verlauf des Transkriptes, auf den sich die Autorin im Folgenden bezieht, im Zitat unter Punkt 2 darzustellen.

2.2 Kita als zweite Familienordnung. Die Hervorbringung von professionalisierten Geschlechterarrangements⁴

Der theoretische Zugang in diesem zweiten Zugang orientiert sich ebenfalls an Butlers Theorie (Butler 1991/1997/2001). Versucht man ihre Subjektivierungstheorie auf einige zentrale Annahmen zu verkürzen, lassen sich im Zusammenhang mit dem hier analysierten empirischen Material folgende als zentral bezeichnen:

- a) Sprache erzeugt soziale Wirklichkeit und ist auch konstitutiv für die Subjektbildung,
- b) symbolisch-diskursive Ordnungen wie die heterosexuelle Hegemonie strukturieren Subjektivierungsprozesse grundlegend und unter der Bedingung von Verwerfungen
- c) Diskurse und Normen sind auf Wiederholungen angewiesen, worin aber gleichzeitig Möglichkeiten der Verschiebung liegen sowie
- d) Subjekte sind auf Normen und auch auf die Anerkennung Anderer verwiesen.

Butlers Subjekte sind folglich relational verfasst und in Subjektivierungsprozessen liegt insofern eine Paradoxie, als sie sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Handlungsmacht ereignen. Die hier angedeuteten zentralen Theoriefiguren lassen sich heuristisch als erwartete oder nahegelegte soziale Positionierung (performative Anrufung) und (widerständiger) Umgang damit (Performativität, Resignifizierung) im Kontext der Geschlechterordnung (heterosexuelle Hegemonie) skizzieren.

Mithilfe dieser theoretischen Rahmung kann im Gegensatz zu strukturtheoretischen Perspektiven auf Geschlecht rekonstruiert werden, wie im Rahmen einer sozial-diskursiven Praxis Geschlechter- und Begehren(sordnungen) laufend hervorgebracht werden und wie dabei Stabilisierungen und Veränderungen entstehen. Die für Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie zentrale Verbindung von Althusser's Macht- und Ideologietheorie mit sprechakttheoretischen Überlegungen Austins ist besonders geeignet, empirische Materialien zu untersuchen, weil dadurch „Mikroszenen der Produktion von Diskursivität“ (Fegter et al. 2015: 19) analysierbar werden.

2.2.1 Zur Verbindung von Butlers Subjektivierungstheorie mit qualitativen Methoden

Bezieht man diese Theorieperspektive auf qualitative Methoden sind aufgezeichnete Daten nicht als repräsentativ, sondern als performative Akte zu verstehen. Anrufungen können methodologisch als Bindeglied zwischen der Strukturierungsfunktion von Diskursen und der Aneignung und Umarbeitung durch Subjekte konzeptualisiert werden. Auf der Ebene der aufgezeichneten Daten werden sowohl Fragen der Interviewenden als auch Äußerungen von Sprecher*innen in Gruppendiskussionen als Anrufungen betrachtet und auch ihre Effekte müssen in die Analyse einbezogen werden. Diese Aufmerksamkeitsrichtung legt ein sequenzanalytisches Vorgehen nahe, denn Äußerungen werden immer im Zusammenhang mit vorausgehenden „Anrufungen“ analysiert.

4 Dieser Abschnitt 2.2. wurde von Bettina Kleiner verfasst.

Bei der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen stehen (anders als bei Rekonstruktionen von narrativen Interviews etwa; Kleiner 2015) kollektive Verfertigungen von handlungspraktischem Wissen im Mittelpunkt. Spezifika von Gruppendiskussionen sind auch darin zu sehen, dass sich die Hervorbringung von diskursiven Subjektpositionen und Wissen nur auf einen spezifischen Zeitpunkt bezieht. Biographische Prozesse sowie Veränderungen von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen (Koller 2012) können damit nicht untersucht werden. Darüber hinaus werden Artikulationsräume durch das, was im Kontext der Gruppe sagbar ist, ermöglicht und begrenzt.

Leitende Fragen für die nachfolgende Analyse sind folgende: Was wird wie gesagt und wie wird sich auf vorhergehenden Äußerungen bezogen? Unter welchen Bedingungen setzen sich welche Positionen durch? Welche Normen und Normalitätsvorstellungen liegen der Diskussion zugrunde? Welche geschlechtlich-begehrenden Subjektpositionen werden im Verlauf der Diskussion hervorgebracht?

2.2.2 Mehr Männer in Kitas. Alter Wein in neuen Schläuchen?

Die Diskussionsaufforderung beinhaltet verschiedene implizite Anrufungen, die den folgenden Diskursverlauf mitstrukturieren: Zum einen werden im Zusammenhang mit den vorhergehenden Straßenbefragungen „Meinungen und Erfahrungen“ relevant gesetzt und zum anderen ein binäres Geschlechterverständnis etabliert, das Verknüpfungen von zugewiesenen Geschlechtern (Mann und Frau) mit Tätigkeiten und Fähigkeiten umfasst. Geschlecht wird hier als eine ‚reine‘ Kategorie konstruiert, die nicht mit weiteren Differenzlinien (soziale Herkunft, ability, Alter, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit etc.) verschränkt scheint. Diese Anrufungen beeinflussen die folgende Diskussion (und lassen Annahmen in Bezug auf die Positionalität der forschenden Person zu).

Die Diskussion einleitend wird die Forderung nach „mehr Männer in Kitas“ mit großem Nachdruck bekräftigt, gefolgt von einem Lachen, das der unisono artikulierten Bekräftigung gilt: Männer stellten „Mangelware“ dar. Diese erste Positionierung wird von B3 mit einer eigenen Erfahrung aus dem Kita-Alltag unterstützt: Wenn der männliche Kollege „seine Stimme erhebt“ zeigten die Jungen mehr Respekt als bei einer Frau. Mit einer Analogiebildung zu Familienverhältnissen eines dreijährigen Jungen, dessen Eltern geschieden sind und der aufgrund der Abwesenheit des Vaters den Kontakt zum männlichen Kollegen suche, wird diese erste Position gestützt.

Zwei Strategien fallen auf, wie sich die Position, dass mehr Männer in Kitas gebraucht werden, durchsetzen kann: a) Rekurse auf spezifische Beobachtungen und Erfahrungen und deren Generalisierung und b) die Analogie zwischen Geschlechterbeziehungen im Kindergarten und in der Familie.

Die Praxis des „erfahrungsbezogenen Sprechens“ stellt eine Beglaubigungspraktik dar, bei der der Rekurs auf Erfahrung als eine Art Versuch der Wahrheitserzeugung verstanden werden kann (vgl. Fegter/Rose 2013). Erkenntnistheoretisch betrachtet, können jedoch Erfahrungen insofern nicht ohne weiteres als „wahr“ verstanden werden, als sie im Kontext derjenigen Ordnungen gemacht werden, die auch subjektivieren. Erfahrungen bedürfen theoretischer Reflexion, um generalisierbar zu werden. Der wiederholte Rekurs darauf bringt aber ein machtförmiges Sprechen hervor, das sich zusammen mit der damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktion auch deshalb durchsetzt, weil „andere“ Erfahrungen (z.B. die,

dass den Erzieherinnen Nachteile durch die hierarchisch vergeschlechtlichte Arbeitsteilung erwachsen) als nicht generalisierbar und nur temporär gültig qualifiziert werden. Darüber hinaus kann sich die genannte Position durchsetzen, weil die Sprecher*innen an alltagsweltliche Vorstellungen der hierarchischen Geschlechterdifferenz und damit verbundene Aufgabenteilungen anknüpfen. Am Beispiel der Feminisierung von Sorgearbeit und der Maskulinisierung von Autorität lässt sich im Verlauf der Diskussion rekonstruieren, wie Frauen und Männer in der Diskussion verschiedenen Typen von Professionalität zugeordnet werden und wie diese Praxis dann durch institutionalisierte Geschlechterarrangements abgestützt wird.

Bezogen auf Geschlechter- und Familienbilder dominieren heteronormative Vorstellungen. Gleichzeitig wird immer wieder eine Analogie zwischen Kita und Familienleben hergestellt. Der Kindergarten erscheint als Welt, die die häusliche Familienerfahrung der Kinder zu korrigieren und ergänzen vermag. Die Erzieher*innen stellen der Logik dieser Deutung zufolge eine heterosexuelle Familie zweiter Ordnung dar. In dieser werden Männer und Frauen als Identifikationsobjekte für die je als gleichgeschlechtlich wahrgenommenen Kinder angenommen (Sozialisationshypothese). Darüber hinaus geht das asymmetrische Geschlechterarrangement mit latenten Auf- und Abwertungen einher (Männer sind „Mangelware“ und repräsentieren „Verschiedenheit“; Frauen stehen für das Allgemeine und die Versorgung der Kinder etc. pp.).

Die in der Diskussion entworfene Welt beruht nicht zuletzt auf verschiedenen Ausschlüssen: Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb von sozial konstruierten Männlichkeiten und Weiblichkeiten, queere Resignifizierungen, Intersektionen mit anderen Differenzkategorien sowie die Frage, ob Geschlecht *überhaupt* die zentrale Kategorie für die in der (jeweiligen) Kita gewünschte Diversität darstellt, tauchen bestenfalls als Gegenhorizont auf. Die Forderung nach „mehr Männern in Kitas“ geht folglich mit Renaturalisierungen und Retraditionalisierungen von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit und mit Ausschlüssen weiterer Differenzlinien einher.

Das Unbehagen gegenüber dieser rigiden Geschlechterordnung zeigt sich möglicherweise in den Einwänden, die nicht aufgegriffen werden und in dem wiederholten Auflachen, mit dem einzelne Beiträge quittiert werden. Den Kommentaren, die sich in diesem Auflachen paraverbal artikulieren könnten – Unbehagen, Unsicherheit, Humor, Ironie, Bagatellisierung – auf der Spur zu bleiben, könnte ein vielversprechendes Unterfangen bei der Analyse darstellen.

2.3 Äußerungen zwischen Wissens- und Interaktionsordnungen⁵

Dieser dritte Zugang richtet sein Augenmerk auf das Zusammenspiel von diskursiven und interaktiven Prozessen. Datenmaterial wie der vorliegende Transkriptauszug wird in arrangierten Erhebungssituationen hergestellt. Mindestens genauso wie die diskurs- und subjektivierungstheoretische Perspektive interessiert deshalb die Frage, wie sich die Interaktionssituation darstellt, in der das Material in wechselseitiger Bezugnahme der Sprecher*innen aufeinander hervorgebracht wird. Warum in dieser Situation das gesagt wird, was gesagt wird und nicht etwas anderes und warum es gerade so und nicht anders gesagt wird, hat – so die

5 Dieser Abschnitt 2.3. wurde von Daniela Rothe verfasst.

Annahme – nicht nur mit den diskursiven Wissensordnungen zu tun, die darin aufgegriffen und re-/produziert werden, sondern auch mit der Interaktionsordnung (Goffman 1994) in der Erhebungssituation. In der interpretativen Annäherung an den eingangs präsentierten Materialauszug wird deshalb versucht, das Verhältnis von theoretischer Perspektive und Material als eines der wechselseitigen Sensibilisierung herzustellen. Dabei wird an das Vokabular der Archäologie des Wissens (Foucault 1981) angeschlossen und die Beteiligten werden als Sprecher*innen verstanden, die in einem interaktiven Setting Äußerungen hervorbringen und sich dabei auf Diskurse im Sinne von Aussageordnungen beziehen (Rothe 2011). Gruppendiskussion verweist auf ein methodisches Arrangement, das – wie im Transkript sichtbar wird – Sprecher*innen unterschiedliche Positionen zuweist, die sie jedoch erst performativ d.h. sprechend einnehmen müssen. Das Transkript beinhaltet hier eine interessante Uneindeutigkeit, indem die Diskussionsleitung als Interviewerin bezeichnet wird, der dann Teilnehmer*innen gegenüber sitzen, die zugleich Befragte sind. Herauszufinden, ob letztere als Diskutant*innen in Erscheinung treten oder als Befragte Auskunft geben (müssen), ist eine Aufgabe der Rekonstruktion. Erkennbar werden kann dies unter anderem an den Wissensordnungen, auf die sich die Sprecher*innen dabei beziehen. Potenziell könnte Professionswissen dazu ebenso zählen wie Alltagswissen oder Wissen über Geschlechterordnungen. Die Art und Weise, wie die Sprecher*innen als Erzieher*innen, als Expert*innen für frühkindliche Bildungspraxis etc. im Vorfeld angesprochen wurden, könnte nahelegen, dass bestimmte Wissens- und Aussageordnungen eher als Bezugspunkt genutzt werden als andere.

2.3.1 Annäherung an das interaktive Setting: Anleitung und Aufgabenstellung

Der Auszug beginnt damit, dass „I“ eine Art Regiehinweis gibt, der zeitlich („Teil Zwei“) und inhaltlich orientiert. Es geht um ein „Phänomen“. Was zunächst nach einer typischen Form wissenschaftlichen Sprechens klingt, verschiebt sich jedoch sogleich, indem das Phänomen als „Forderung“ übersetzt und als „mehr Männer in Kitas“ konkretisiert wird. Zur Erläuterung wird in einer beobachtenden und beschreibenden Form zusammengefasst, was eigentlich als Hörbeispiel eingespielt werden sollte, aber technisch nicht funktioniert. Das führt zu einer improvisierten sprachlichen Verdichtung und inhaltlichen Zuspitzung von Äußerungen, die bei einer Straßenbefragung zum Thema aufgenommen wurden. Auf diese Weise werden aus den vormaligen situativen Äußerungen der Passant*innen Sätze, die eher die Form von Aussagen annehmen: Sie sind nicht erfahrungsbezogen, sondern bewertend. Es sind Versatzstücken aus Argumentationen, die ein Für-und-Wider zu der Frage „mehr Männer in Kitas“ bilden und eine polarisierte Gegenüberstellung davon produzieren, was Frauen und Männer können, womit der Diskurs über Geschlechterdifferenz reproduziert wird. Dass die Kinder den männlichen Praktikanten „toll“ fanden, führt zwar die Kinderperspektive zuzätzlich ein, folgt aber ebenfalls der Differenzperspektive, weil unterstellt wird, dass sie ihn toll fanden, weil oder obwohl er ein Mann war. Auch eine Hierarchisierung deutet sich hier an, denn die Mehrheit der Erzieherinnen bleibt unthematisiert, weil ihre Anwesenheit normal und deshalb nicht erwähnenswert ist.

Die Eingangspassage kennzeichnet ein eigentümlich subjektloses Sprechen. Wir erfahren, dass etwas gefordert wird, Werbung, Modellprojekte und Imagefilme gemacht werden, in denen Leute befragt werden, etc., aber man erfährt nicht, von wem die Forderung ausgeht

oder wer an ihrer Durchsetzung arbeitet, nur dass sie auf unterschiedliche Weise sichtbar gemacht wird.

Nach dem verdichteten Impuls wird die Aufgabe, auf die Forderung „Mehr Männer in Kitas“ Bezug zu nehmen, an die Beteiligten adressiert: „Und von daher würde ich Sie bitten,

- „ein bisschen zu diskutieren“;
- „wie Sie das sehen“;
- „wie Sie das erlebt haben“;
- „was Sie dazu sagen.“

Die Befragten werden in drei Varianten angesprochen: als *beobachtende (und reflektierende) Subjekte*, die aus einer distanzierten Perspektive auf die Forderung schauen; als *Erlebnissubjekte*, die eine Erfahrung beschreiben können und als *sprechende Subjekte*, die eine Aussage treffen. Die Aufforderung, zu diskutieren wird zurückgenommen („ein bisschen“). Allerdings beinhalten die Fragen „wie Sie das sehen“ und „was Sie dazu sagen“ die Notwendigkeit, sich zu positionieren, was zu einer Diskussion führen könnte – sofern die Äußerungen und Aussagen bzw. die Wissensordnungen, auf die sie verweisen, verschieden sind. Es stellt sich die Frage, welche Kommunikationsform hier entstehen wird und inwiefern dabei auf unterschiedliche Perspektiven und Wissensordnungen zurückgegriffen wird.

2.3.2 Diskursive Aufgabenbearbeitung

Die Positionierungsaufforderung scheint zwingend zu sein. Zwei Sprecher*innen kommen ihr so schnell nach, dass es komisch, vielleicht sogar (selbst)ironisch wirkt: „Ja bitte, sofort“, „Ja. Ich finde es super“, „Unbedingt.“ Diskussions- und bedingungslos wird der Forderung nicht nur zugestimmt, sondern ihre Dringlichkeit so verstärkt, dass sie zugleich ad absurdum geführt wird. Als gäbe es sonst keine Handlungsbedarfe. Das gemeinsame Lachen, das den Wortwechsel quittiert, kommentiert diese Übertreibung. Darüber was die Sprecher*innen hier vor Augen haben, d.h. „sehen“, kann man aber nur spekulieren.

In der Anleitung – das könnte eine Lesart sein – ist nicht die Rede davon, dass mehr Erzieher, sondern dass mehr Männer in die Kitas kommen sollen, die üblicherweise eine Frauendomäne sind. Insofern geht es in der ersten Reaktion vielleicht (noch) gar nicht um Männer als Träger von Beruflichkeit, sondern um Männer, die in einer weitgehend heteronormativ geordneten Gesellschaft in bestimmten Bereichen fehlen. Die Entschiedenheit der Reaktionen lässt vermuten, dass die Sprecher*innen zunächst als Alltagssubjekte (und das heißt vornehmlich als Frauen) reagieren und (noch) nicht als Professionelle.

Erst der nächste Redebeitrag (B3) nimmt den angebotenen Erlebens- bzw. Erfahrungsbezug auf und beschreibt ein Beispiel aus der alltäglichen Zusammenarbeit mit einem männlichen Kollegen, das die Forderung „mehr Männer“ bzw. die emphatische vorgebrachte Zustimmung konkretisiert und begründet. Auch jetzt geht es nicht um Beruflichkeit, sondern um die unmittelbare Wirkung (Aufmerksamkeit), die es offenbar hat, wenn der Kollege „mal seine Stimme erhebt“. Die Geschlechterdifferenz und das traditionelle Familienmodell werden als Erklärung für erfolgreiche (die männliche Stimme erheben) bzw. nicht-erfolgreiche Disziplinierung (weibliches Schimpfen) herangezogen.

Eine nächste Sprecher*in kommentiert das zuspitzend und ironisierend „also brauchen wir Männer zum auf den Tisch hauen“, was wiederum mit leisem Lachen kommentiert wird.

Und so geht es dann noch ein bisschen weiter, bis der nächste Redebeitrag einen neuen inhaltlichen Aspekt einbringt.

An dieser Eingangssequenz zeigt sich etwas, das auch in anderem Material über Erzählen in Gruppen beobachtet werden kann. Redebeiträge, die sich auf die Aufgabenstellungen beziehen und diese bearbeiten suchen, sind von kommunikativen Sequenzen umgeben, die diese kommentieren und mit zusätzlichen Bedeutungen aufladen und damit auch der Klarheit berauben, mit der sie von den Sprecher*innen vorgebracht werden. Das zeigt, dass Äußerungen von Sprecher*innen Aussagen aus diskursiven Ordnungen verwenden und aufnehmen, aber nicht lediglich reproduzieren, sondern sie zugleich verwirren, ironisieren und in Frage stellen. Den Fragen, wie sie das tun und welche Effekte das hat, könnte man auch an diesem Diskussionsmaterial nachgehen.

2.4 Äußerungen als Monumente diskursiver Praxis unter Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion⁶

Die nun folgenden Überlegungen schließen an die „Archäologie des Wissens“ (1981) von Foucault an und stellen Überlegungen vor, wie Äußerungen in Gruppendiskussionen als ein ‚Monument‘ diskursiver Praxis konzeptualisiert werden können. In der Archäologie des Wissens entwickelt Foucault eine Methodologie der „Beschreibung“ (Foucault 1981: 41f.) mit dem Ziel, Wissensordnungen in ihren historischen Kontexten zu analysieren. Die Frage, wie es kommt, dass bestimmte Aussagen erscheinen und keine anderen an ihrer Stelle, geht er methodisch mit einer Analyse der *diskursiven Beziehungen* an, die sich mit der je konkreten Äußerung vollziehen. Material aus Gruppendiskussionen lässt sich dann - ebenso wie Material aus Interviews oder Dokumente aus Archiven - als ein ‚materialer Träger‘ (Foucault 1981: 148) diskursiver Praxis untersuchen, in dem sich keine diskursive Praxis dokumentiert, sondern der als „Monument“ (ebd.) diskursiver Praxis auf die diskursive Herstellung von Gegenständen des Wissens befragt werden kann.

2.4.1 Spezifische Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen

Während dieses Verständnis von Äußerungen für eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive auf Materialsorten aller Art kennzeichnend sein kann, stellt sich im Weiteren die Frage nach den spezifischen Bedingungen des Sprechens in Gruppendiskussionen als konstitutive Bedingungen der diskursiven Gegenstandskonstruktion. Hierzu werden im Folgenden die Aspekte Mehrsprecher*innenhaftigkeit (a), Konstruktion als Gruppe (b) und spezifische Aspekte der methodischen Erzeugung (c) als ineinander verschränkte Bedingungen unterschieden. Mit den drei Aspekten wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Im analytischen Prozess wären die heuristischen Dimensionen nicht ‚abzuarbeiten‘, sondern im zirkulären Prozess von Datenerhebung und Auswertung gegenstandsbezogene Entscheidungen zu treffen (s.a. Fegter/Saborowski 2020).

6 Dieser Abschnitt 2.4. wurde von Susann Fegter, Anna Hontschik, Kim-Patrick Sabla und Maxine Saborowski verfasst.

Der Aspekt der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit* bezieht sich darauf, dass in einer Gruppendiskussion mehrere Sprechende miteinander diskutieren und die Äußerungen somit unter Bedingungen von *Sprecher*innenwechseln* erzeugt werden. Diese können z.B. durch häufige oder seltene, ineinandergreifende oder nacheinander erfolgende Sprechereinsätze sowie durch inhaltliche Bezugnahmen gekennzeichnet sein (vgl. ebd.). Wie sich diese Wechsel jeweils konkret ereignen, wird als Bestandteil diskursiver Gegenstandskonstruktion untersucht. Analytische Fragen ans Material können lauten: Wie finden situativ Sprecher*innenwechsel statt? Wie tragen sie zur De-/Legitimierung welcher Aussagen bei? Wie werden Sprecher*innenpositionen auf diese Weise konstruiert (als Positionen, von denen aus legitim gesprochen werden kann)? Wie werden im Zuge von Sprecher*innenwechseln Aussagen aufgegriffen, profiliert, umgedeutet, infrage gestellt etc.?

Der Aspekt der *Konstruktion als Gruppe* bezieht sich darauf, dass Äußerungen in einer Gruppendiskussion unter Bedingungen eines Sprechens als Gruppe erzeugt werden. Mit der Ankündigung einer Gruppendiskussion, durch deren räumliches Setting sowie den methodischen Stimulus, gemeinsam zu diskutieren, werden die Teilnehmer*innen als „Gruppe“ adressiert und müssen sich hierzu performativ verhalten. Möglich ist dabei, dass sie diese Adressierung verweigern und als Einzelne an die Moderator*in gerichtet sprechen. Fragen ans Material können in dieser Hinsicht lauten: Wie sind die Äußerungen Bestandteil einer Konstruktion als „wir“ oder „nicht-wir“? Wie finden Differenzierungen nach außen, aber auch nach innen statt? Wie sind entsprechende Differenzierungen mit Hierarchisierungen verbunden? Wie schreiben sich diese Gruppenkonstruktionen in die Gegenstandskonstruktion ein?

Der Aspekt der *spezifischen Weise methodischer Erzeugung* bezieht sich darauf, dass Gruppendiskussionen methodisch erzeugte und von anwesenden Forschenden begleitete Diskussionen sind, die durch Diskussionsstimuli, spezifische Adressierungen sowie räumliche und technische Settings gerahmt sind. Diese Aspekte werden ebenfalls als Bestandteil der Bedingungen der Erzeugung von Äußerungen in Gruppendiskussionen verstanden und heuristisch z.B. danach gefragt, wie die Diskussionen methodisch angereizt wurden und welche Gegenstandskonstruktionen und Sprecher*innenpositionen auf diese Weise bereits angelegt waren. Der Rückbezug zum diskursiven Gegenstand erfolgt auch hier entlang der Frage, wie sich diese Bedingungsmomente als konstitutive Bestandteile des In-Beziehung-Setzens von Begriffen, Themen und Subjektpositionen in die Gegenstandskonstruktion einschreiben.

2.4.2 Was wird damit im konkreten Material sichtbar?

Der Transkriptauszug wird im Folgenden dahingehend untersucht, wie diskursive Konstruktionen elementarpädagogischer Professionalität als Gegenstand des Wissens erzeugt werden und wie sich Konstruktionen von Geschlecht in diese Gegenstandskonstruktion einschreiben. Dies schließt zum einen an feministische Arbeiten zur pädagogischen Professionsgeschichte als einer *gendered profession* (Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010) an. Zum anderen greift es praxeologisch-rekonstruktive Ansätze der Professionsforschung auf, die pädagogisch-professionelles Handeln über praktische, für den beruflichen Alltag als konstitutiv bestimmte Herausforderungen und deren praktische Bewältigung bestimmten (vgl. z.B. Kuhn 2013). Diskurstheoretisch gewendet führt dies zu der Frage: Wie werden in Äußerungen über den

beruflichen Alltag im Zuge der Gruppendiskussion Gegenstände und Herausforderungen beruflichen Handelns diskursiv erzeugt? (s.a. Fegter/Saborowski 2020, Fegter et. al. 2019).

Im Hinblick auf die *methodische Erzeugung* fällt dabei auf, wie in dem Diskussionsstimulus elementarpädagogisches Handeln bereits als Handeln mit Kindern oder das Umgehen mit Kindern vorstrukturiert wird („...liegt doch den Frauen irgendwie im BLUT, dass sie das irgendwie mit Kindern KÖNNEN“; oder „...können doch Männer viel besser mit Kindern umgehen als Frauen“). Ebenso wird Geschlechterdifferenz bereits als für dieses Handeln relevante Kategorie eingeführt und zu einer Positionierung zur Forderung nach (mehr) Männern in Kitas aufgefördert. Die Äußerungen von B5 und B3 erzeugen als Einstieg in die Diskussion eine diese Forderung bejahende Sprecherposition. Unter dem Gesichtspunkt der *Mehrsprecher*innenhaftigkeit* lässt sich überlegen, inwiefern die kurze und aufeinanderfolgende Taktung im Wechsel der Sprecher*innen B3 und B5 in Verbindung mit dem gleichen emphatischen Duktus und der gleichen affirmativen Zustimmung die Legitimität der entsprechenden Sprecherposition wechselseitig verstärkt. Einen Anschluss an die im Stimulus angelegte Konstruktion elementarpädagogischen Handelns als ein Handeln mit Kindern erzeugt dann die vertiefende Äußerung von B3. Sowohl der Bezug auf Kinder, als auch die Relevanz von Geschlechterdifferenz werden dabei - in einer über den Stimulus hinausgehenden Weise - ausdifferenziert: Mit den Ausführungen zum „Stimme erheben“ und „schimpfen müssen“ und dem Verweis auf die (ungleiche) Reaktion der Jungen wird die *Disziplinierung von Kindern* als alltägliches berufliches Handeln konstruiert und als *vergeschlechtlichtes* berufliches Handeln erzeugt, indem das Disziplinierungshandeln des männlichen Kollegen als wirkmächtiger herausgestellt wird (vor allem bei den Jungen) als das Disziplinierungshandeln des - in der Gegenüberstellung implizit als weiblich markierten - Ichs. Plausibilisierend wird dabei auf eine außerberufliche, familiäre Autoritätsordnung rekurriert, innerhalb derer es ebenfalls wirkmächtiger sei, wenn der Vater ‚mal auf den Tisch haue‘ (als wenn ‚die Frau‘ es war). Diese familiäre Ordnung wird als ahistorisch konstruiert („Das ist einfach dieses...“) und mittels der Analogiebildung als quasi unausweichlich gültig auch für den professionellen Raum gesetzt. Im Zuge des *Sprecher*innenwechsels* von B3 zu B2 wird genau diese Analogiebildung zwischen familiärer Geschlechterordnung und beruflicher Geschlechterordnung im Modus einer Schlussfolgerung wiederholt und pointiert auf die Frage nach dem Bedarf an (mehr) Männern in Kitas bezogen („also brauchen wir die Männer in den Kitas zum auf den Tisch hauen“). Teil dieser Äußerung ist zugleich eine „wir“-Konstruktion, die die Aussage als gemeinsame professionelle Position *der Gruppe* in den Raum stellt. Mehrere der als „wir“-Adressierten lachen leise, und es ließe sich überlegen, inwiefern diese nonverbalen Äußerungen - im Modus von Humor - die Pointierung in ihrem inhaltlichen und kollektiven Anspruch infrage stellen.⁷

3 Ausblick

Der bearbeitete Transkriptauszug stammt aus einer Gruppendiskussion, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Pädagogischer Professionalität und Geschlecht durchgeführt wurde (Fegter et al. 2019). Zu den Zielsetzungen des Forschungsprojekts gehörte die Frage, wie

7 Da die Ausführungen beispielhaft angelegt sind, bricht die Feinanalyse hier ab.

methodisch erzeugte Äußerungen im Rahmen einer Gruppendiskussion aus einer poststrukturalistischen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive konzeptualisiert und untersucht werden können. Der Beitrag hat vor diesem Hintergrund zunächst den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung skizziert, aus dem heraus sich dieses methodologische Interesse entwickelt hat und die Fragen, die sich hieraus ergeben haben. Im Anschluss daran wurden verschiedene diskurs- und subjektivierungstheoretische Perspektiven auf den gleichen einleitend vorgestellten Materialauszug angelegt und analytische Lesarten vorgestellt. Sie ermöglichen in der Zusammenschau einen Eindruck davon, wie unterschiedlich der gleiche Materialauszug je nach theoretischen und methodologischen Heuristiken gelesen werden kann, wie anregend entsprechende Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen sind, und wie Wissensproduktion im Zusammenspiel von empirischem Material, Erkenntnisinteresse und Methoden entsteht.

Literatur

- Butler, Judith. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith. (1997): *Körper von Gewicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (2013): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): *Gendered Profession - Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fegter, Susann/Rose, Nadine (2013): Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klinger, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plöbber, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Wiesbaden: Springer, S. 71-86.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methoden, Gegenstandskonstruktionen*. In: dies. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Sabrowski, Maxine (2019): *Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams*. In: *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, Band 15. Opladen: Barbara Budrich, S. 135-152.
- Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2020): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): *'Theoretische Empirie' – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Wittenberger Gespräche VII: Halle-Wittenberg. (im Erscheinen).
- Foucault, Michel. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung FQS, 20(2), Art. 20.
- Goffman, Erving (1994). Die Interaktionsordnung. In: Ders. (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 50-104

- Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-122.
- Jergus, Kerstin (2015): Produktive Unbestimmtheit(en). Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-177.
- Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Traue, Boris (2015): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106.
- Kessler, Fabian (2015): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität*. Opladen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rothe, Daniela (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2013): Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1, 1, S. 88–111.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 224–238.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hildebrandt, Frank (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 121-143.